ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL: NOTAS DE PESQUISA

Emerson Giumbelli[*]

Resumo: O texto procura discutir algumas dimensões da definição e implementação da disciplina de ensino religioso em escolas públicas no Brasil. Inicia com reflexões mais gerais que levam em consideração a noção de laicidade e os marcos nacionais para o ensino religioso. Em seguida, propõe um cotejo entre as situações dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, abordando contrastes e pontos convergentes. Por fim, apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa que cobre 12 estados brasileiros, destacando três dimensões: os aparatos estatais, os conselhos inter-religiosos e a formação de professores.

Palavras-chave: Laicidade, Ensino Religioso, Educação

Abstract: This article proposes a discussion on some dimensions of religious teaching as a discipline in Brazilian public schools. It begins with general reflections that take into consideration the notion of laicity and national landmarks for religious teaching. Then, it proposes a comparison between the experiences of São Paulo and Rio de Janeiro States, approaching its contrast and converging aspects. Finally, it presents the first results of a research that includes 12 Brazilian states, highlighting three dimensions: the state apparatus, the inter-religious councils and teacher training.

Keywords: Laicity, Religious Teaching, Education.

ALGUMAS QUESTÕES GERAIS

O tema do ensino religioso nas escolas públicas cola-se, quase que inevitavelmente, à noção da laicidade e aos debates que esta abrange. Não há como negar que tal noção adquiriu uma polissemia e uma polifonia enormes. Ao mesmo tempo, preserva, de seu uso no contexto político francês do final do século XIX, um pendor por uma relação negativa entre religião e espaço público. Em outras palavras, segundo essa perspectiva, o espaço público atende melhor as expectativas de uma ordem social moderna quando consegue deixar de fora discursos e agentes religiosos.[1] No caso do ensino religioso, o princípio se traduz pela expectativa de uma ausência. Assim, o "ensino leigo" designaria o sistema que impediria a existência do ensino

[*] Professor do Programa de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

[1] Ver os trabalhos de Bader (1999) e de Mouffe (2006) para uma caracterização e uma crítica dessa perspectiva.

religioso nas escolas públicas. Um exemplo histórico dessa interpretação seria a Constituição Brasileira de 1891, que optou pelo "ensino leigo" dentro de um quadro que correspondia à adesão do novo ordenamento jurídico ao princípio da laicidade.[2]

O risco dessa perspectiva, que ocupa lugar legítimo no campo da luta política e que se afirma no campo do conhecimento como produtor de inteligibilidade, está, a meu ver, relacionado com o pressuposto epistemológico da ausência. Ou seja, a não existência de ensino religioso significaria a ausência do religioso na escola. Penso que seria mais profícuo nos perguntarmos pelas formas de presença do religioso na escola (e, mais amplamente, na educação enquanto sistema institucional), empreendendo uma operação de conhecimento que poderia também oferecer outras pistas para o enfrentamento político da questão. Voltando ao exemplo histórico mencionado, vale citar a opinião de Rui Barbosa, o famoso jurista, acerca do tema. Ela é preciosa justamente porque Rui Barbosa foi um dos artífices da primeira Constituição Republicana e, antes dela, da legislação laicizante. Mas isso não o impediu de defender a legitimidade do ensino religioso nas escolas públicas, desde que assumido por ministros religiosos fora dos horários curriculares. De maneira mais geral, é um tanto ilusória a oposição histórica entre um ordenamento "separatista" e outro afinado à "neo-cristandade", uma vez que a "colaboração" entre Estado e religião permitida pela Constituição de 1934 já era praticada no período anterior (cf. Giumbelli, 2002).

Podemos ainda ir ao país que serve recorrentemente de referência para a laicidade, a França. Lá, desde fins do século XIX, não há ensino religioso na escola pública. Essa ausência caracteriza o país como uma exceção no quadro europeu, embora o princípio da laicidade percorra o ordenamento de vários outros países (Willaime, 2005). Além disso, discussões recentes na própria França convergem no sentido de admitir a necessidade de maior atenção aos "fatos religiosos" nos conteúdos curriculares, o que não deixa de ser uma forma de tirar as conseqüências da relação de pertencimento da religião à "cultura" (no sentido de civilização). Mesmo no século XIX, a retirada do ensino religioso nas escolas públicas não se fez sem negociações e acomodamentos, como os que garantiram uma pausa no meio da semana para permitir que as crianças freqüentassem a catequese. De maneira mais geral, as medidas laicizantes no terreno da educação (que atingiram também os docentes) vieram atreladas

[2] Para o conjunto de disposições relativas à religião, ver Scampini (1977). Especificamente sobre o ensino religioso, ver Junqueira (2002).

a uma pedagogia que procurava instaurar modos alternativos de subjetivação. Essa dimensão não está ausente das medidas recentes que culminaram na lei contra o uso de "signos religiosos ostensivos" nas escolas, pois a proibição tem como contrapartida certas expectativas quanto à formação dos sujeitos (Asad, 2006). Ausência e presença se complementam, portanto.

Retornando ao Brasil depois dessa passagem pela França, um ponto se destaca. Aqui, a discussão sobre ensino religioso tem como pano de fundo a pujança das agências religiosas. Se na França, a ameaça singulariza o islã, no Brasil a referência é mais diversificada. Esse fator é, aliás, um elemento crucial para a configuração recente. A permanência do ensino religioso como disciplina regular nas escolas públicas tem como principal base jurídica a Constituição de 1988, que não faz senão ratificar as disposições que ganharam vigência, no plano constitucional, desde 1934. Apesar da denominação genérica, o ensino religioso, na maior parte do país, foi campo de atuação quase exclusivo da Igreja Católica, que se estruturou para tanto. Coube-lhe a liderança nos esforços que mantiveram o ensino religioso na Constituição de 1988. Curiosamente, isso ocorre exatamente quando o catolicismo perde adeptos e espaço na sociedade brasileira. Os desafios aparecem assim em dois flancos. De um lado, questionamentos em nome da laicidade, que retomam movimentos do final do século XIX e, sobretudo, da década de 1930; de outro, pretensões advindas de outros segmentos religiosos, especialmente evangélicos, que visam adentrar o espaço do ensino religioso.

Há que se considerar ainda os rumos tomados pelo movimento de normatização do ensino religioso. A primeira versão da LDB retirava a responsabilidade do Estado pelo pagamento de professores; menos de um ano depois, uma lei específica (9475/97) anulou essa isenção. A mesma lei federal, fazendo eco ao que foi comentado no parágrafo anterior, procura assegurar "o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil" – o que propicia a pluralização dos agentes e referências envolvidos no ensino religioso –, "vedadas quaisquer formas de proselitismo" – como que respondendo às exigências da laicidade. Confirmado por interpretações do Conselho Nacional de Educação, o texto atribui aos "sistemas de ensino" a competência para a regulamentação de conteúdos curriculares e habilitação docente. Baseado nisso, a normatização e a implementação do ensino religioso com referência na LDB de 1996/97 ficaram sob a

responsabilidade das unidades da federação – e desde então isso é que vem ocorrendo no âmbito de estados e municípios.

A situação, assim configurada, representa um desafio ao conhecimento. É possível organizar a tarefa a cumprir em dois eixos. Por um lado, trata-se de mapear os movimentos de normatização e os debates e resultados que os acompanham considerando-se os estados e municípios. Esses movimentos envolvem Estado e sociedade civil em relações de composição e de consistência variáveis. Os atores e instâncias são muitos e os documentos legais vêm acompanhados de controvérsias que multiplicam os discursos em jogo. Por outro lado, trata-se de entender o que se passa em uma sala de aula que está inserida em determinado universo escolar. É por referência a esse universo, e suas questões e dilemas, que o ensino religioso se dimensiona, expressando mas também extrapolando o que se coloca no primeiro eixo. Pode-se dizer que, tanto quanto a identidade confessional e as orientações de autoridades estatais e religiosas, contam para a configuração da situação do professor: sua trajetória e convicções pessoais considerando fatores religiosos ou não; seus projetos profissionais e suas concepções sobre a disciplina; as visões de diretores e colegas e a postura da escola em relação ao ensino religioso; reações dos alunos, etc.

O que vem a seguir procura ser uma contribuição para a consecução desse empreendimento em dois eixos, embora o primeiro saia privilegiado. Apresento uma rápida comparação – seria mais propriamente um cotejo – entre as situações nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, tomando como ponto de partida as respectivas leis que servem para regulamentar o ensino religioso. Para o caso de São Paulo, baseio-me no trabalho de Janayna Alencar Lui (2006); para o caso do Rio de Janeiro, um panorama pode ser encontrado em Giumbelli e Carneiro (2005).[3] Uma comparação entre Rio e São Paulo já foi desenvolvida por Cunha e Cavaliere (2005), texto com o qual este dialoga. O tom é predominantemente esquemático, remetendo para dados mais substanciais presentes em outros trabalhos, meus e de colegas, e ensejando aprofundamentos que virão com outras pesquisas. Na seção seguinte, com o auxílio de dados ainda em construção, vislumbro um panorama mais amplo para pensarmos a situação do ensino religioso no Brasil.

[3] Ver ainda Carneiro (2006), Carneiro e Giumbelli (2006), Cavaliere (2007) e Cunha (2008).

EXPLORANDO SITUAÇÕES ESPECÍFICAS[4]

Contrastes

O cotejo entre as situações em São Paulo e no Rio de Janeiro não pode deixar de evocar, sobretudo à primeira vista, uma série de contrastes. É por aí que começo, arrumando-os em um conjunto de oposições.

(i) No Rio de Janeiro, adotou-se para o ensino religioso em escolas públicas o modelo "confessional", de acordo com o qual a disciplina é oferecida seguindo conteúdos e por professores adequados a cada credo. Ou seja, os alunos que se dispuserem a freqüentar a disciplina serão separados de acordo com a sua declaração de credo (ou de seus responsáveis, quando for o caso). Assim, quando houve em 2004 o concurso para professores de ensino religioso para a rede estadual, as 500 vagas foram divididas em "credo católico", "credo evangélico" e "outros credos". Já em São Paulo, definiu-se um modelo "supraconfessional", supondo a possibilidade de se estabelecer um conteúdo comum e único para a disciplina. Enquanto que no Rio de Janeiro, as normas que prescrevem o modelo confessional prevêem sua aplicação ao ensino fundamental e médio, incluindo todas as modalidades de escolas, em São Paulo a disciplina de ensino religioso fica restrita ao fundamental.

(ii) No Rio de Janeiro, a definição do modelo confessional foi estabelecida pela lei 3.459 de 2000. Dois decretos posteriores ratificam os termos da lei e a Secretaria Estadual de Educação cuidou da sua implementação, fortemente condicionada pela efetivação do concurso de 2004, o qual, como se disse, esteve pautado na lógica confessional. O Conselho Estadual de Educação foi um ator omisso nesse processo de definição. Em São Paulo, a lei 10.783 de 2001, mesmo vetando "o estabelecimento de qualquer primazia entre as diferentes doutrinas religiosas", não estipula nenhum modelo específico para a disciplina. A opção explícita por um modelo supraconfessional aparece por conta exatamente da intervenção do Conselho Estadual de Educação,

[4] Neste item, exponho o que apresentei, graças ao convite de Luiz Antonio Cunha, na sessão "Religião, moral e civismo na escola pública", da VII Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, promovida pela Decania do CFCH da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ocorrida entre 22 e 26 de maio de 2006.

oficializada alguns meses depois com uma deliberação (16/2001). Um decreto de 2002 ratifica essa opção (46.802).

(iii) No Rio de Janeiro, a lógica confessional conferiu papel fundamental às "autoridades religiosas" (segundo expressão da lei de 2000) de cada credo. Cabe-lhes a definição dos conteúdos programáticos e o credenciamento dos professores. Por isso, o concurso em 2004, aberto para detentores de diplomas de licenciatura plena, em quaisquer áreas, tinha como requisito adicional o aval de uma autoridade religiosa. A elaboração dos conteúdos do ensino religioso caberia às mesmas autoridades, mas é importante notar que a Coordenação de Ensino Religioso da própria Secretaria Estadual de Educação, a quem cabe implementar e acompanhar a disciplina, divide seus integrantes em católicos e evangélicos. Em São Paulo, o encaminhamento dado ao assunto pela Secretaria Estadual de Educação alijou os atores religiosos do processo de definição dos conteúdos do ensino religioso. Ao invés de se dirigir ao Conselho de Ensino Religioso do Estado de São Paulo, formado por representantes de vários credos em 1997, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas procurou a colaboração de professores do Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas. O resultado dessa colaboração foi a produção de um material, reunido em cinco volumes, que serviu de base para a capacitação de docentes da rede estadual interessados em oferecer a disciplina de ensino religioso. A primeira capacitação ocorreu ao longo de 2003. Preside a elaboração do material uma proposta de "ensino de religiões" (por oposição ao "ensino da religião") e se exige dos professores interessados uma formação em história, filosofia ou ciências sociais, as mesmas abordagens que inspiram o material que os capacita.

Aproximações

Depois de apontar esses contrastes e sem anulá-los, proponho observações complementares ao que já foi exposto até aqui, cujo sentido comum é produzir algumas aproximações entre as duas situações. Parece-me que assim que se tem um quadro mais adequado para acompanhá-las. A apresentação é novamente esquemática.

(i) O papel da Igreja Católica no caso fluminense é bem claro. O projeto que deu origem à lei de 2000 sobre o ensino religioso foi proposto por um deputado com forte inserção na Renovação Carismática e com vínculos evidentes com a Arquidiocese da Cidade do

Rio de Janeiro. Por parte desta, houve, nas intervenções de seu Bispo Auxiliar até 2005, um esforço no sentido de fundamentar ideologicamente o modelo confessional. Pressões católicas parecem ter sido decisivas para a realização do concurso de 2004 e desde então é a Igreja Católica, entre os atores religiosos, o "parceiro" mais recorrente da Secretaria Estadual de Educação em suas iniciativas no campo do ensino religioso. Vimos como no caso paulista os atores religiosos foram alijados do processo de definição sobre o ensino religioso. Mas isso só ocorre com a intervenção do Conselho Estadual de Educação nesse processo. Anteriormente, verificamos que a Igreja Católica não está ausente: quando a lei de 2001 foi promulgada pelo governo, os únicos representantes católicos presentes ao lado do autor do projeto eram figuras da alta hierarquia católica. Segundo Lui (2006), o próprio autor do projeto na Assembléia Legislativa era coordenador da Renovação Carismática e o apresentou sob a orientação de uma das regionais da CNBB. Embora não tenhamos acesso aos discursos com que a Igreja Católica apoiou os termos bastante gerais da lei de 2001, esse apoio pode ser explicado por duas razões. A primeira remete à vitória sobre as resistências do governo anterior em deliberar sobre o assunto. A segunda aposta em uma leitura favorável da recomendação contida na lei de que "para o estabelecimento do conteúdo programático do ensino religioso deverá ser ouvido o Conselho de Ensino Religioso do Estado de São Paulo e outras entidades civis representativas das diferentes denominações religiosas" – afinal, a Igreja Católica é que conduzia e hegemonizava o discurso do CONER. A Secretaria de Educação, como vimos, preferiu construir outras parcerias. Mesmo assim, permanece a ser investigado o papel e a força de agentes religiosos sobre as concepções dos professores de ensino religioso, algo que a formação em história, filosofia ou ciências sociais não necessariamente invalida. Por essas várias razões, precisamos procurar saber melhor o papel da Igreja Católica na situação paulista, sob a suspeita de que há muito mais para explicá-la do que as diferenças ideológicas (em termos de progressismo e conservadorismo) em relação aos correligionários do Rio.

(ii) Uma das condições que caracteriza o ensino religioso, desde as provisões constitucionais, é a matrícula, por parte dos alunos, ser facultativa. Nesse caso, sugiro que podemos ver uma aproximação entre São Paulo e Rio de Janeiro pelo fato de que nos dois casos notam-se tendências que contornam o caráter facultativo. Dessa vez, comecemos por São Paulo. Cunha e Cavaliere (2005) notam com razão que a

deliberação do Conselho Estadual de Educação paulista, ao estabelecer que o ensino religioso oferecido pelos professores de 1ª. a 4ª. séries (ensino fundamental) seria tratado como "tema transversal", acaba por incorporá-lo ao conteúdo programático geral – o que invalidaria a condição facultativa enquanto disciplina específica. Algo semelhante ocorre considerada a solução encontrada para a oferta do ensino religioso em uma das séries da segunda metade do ensino fundamental. Pelo menos é o que podemos afirmar da leitura do relatório em que se baseia a mesma deliberação do Conselho Estadual de Educação (*apud* Lui, 2006, p. 106-113). Pois a abordagem escolhida, ao falar "sobre" as religiões, e não de seu ponto de vista, contornaria as recusas conhecidas para a não freqüência à disciplina, sugerindo que ela pode e deve fazer parte da formação de qualquer aluno. Reforçando essa interpretação há ainda a possibilidade prevista de que organizações e entidades religiosas utilizem o espaço das escolas para oferecerem voluntariamente atividades confessionais, fora do horário curricular, estas sim claramente facultativas aos alunos. Quanto ao Rio de Janeiro, já existem informações que mostram que em várias escolas não se anuncia que a matrícula na disciplina de ensino religioso é facultativa. Essa parece ser mais a regra do que a exceção. Mas igualmente significativo é o fato de a disciplina não estar sendo oferecida para muitos estudantes. Isso se deve, em parte, à própria lógica confessional, que em tese deveria proporcionar, para cada turma, tantos professores quantos fossem os credos dos alunos. Isso corresponderia a um número enorme, impossível na prática de ser atingido. O próprio concurso de 2004 recorreu a uma simplificação, agrupando os credos em três classes (católicos, evangélicos e outros). Mesmo assim e considerando a contratação de 500 professores, o déficit é evidente. Há escolas sem qualquer professor de ensino religioso. Há outras com professor(es) de apenas um dos credos. E mesmo onde há professores de mais de um credo, a regra é que as turmas só tenham acesso a um deles. Ou seja, enquanto em São Paulo, a opção pelo modelo supraconfessional tende a tornar o ensino religioso obrigatório na formação dos alunos, no Rio de Janeiro a confessionalidade contribui para tornar inepta a obrigatoriedade da oferta da mesma disciplina pelas escolas. Trata-se, claro, de uma observação sobre a situação geral, que não impede de constatar seja que alunos em São Paulo continuem a apelar para o caráter facultativo para se recusar a freqüentar o ensino religioso, seja que há escolas no Rio

que tornam praticamente obrigatória a freqüência a um curso definido em termos confessionais.

(iii) Entretanto, se continuamos a enfocar o caso do Rio de Janeiro, o que viemos percebendo é a predominância da seguinte situação: professores confessionais optando por conteúdos que eles próprios definem como não confessionais. Isso é justificado, em parte, pela não efetivação do modelo confessional, tal como vimos acima. Mas pode vir também acompanhado de um discurso que destaca outro entendimento sobre o ensino religioso. Posso dar um exemplo com a entrevista que nos concedeu em 2005 um professor de ensino religioso, católico, de uma escola de Duque de Caxias. Chama a atenção a ambiguidade de suas afirmações:

> "(...) eu me adequo muito mais à conjuntura prática [ou seja, a não implementação da lógica confessional], apesar de que quando tiver outra orientação, vou repensar e vou ver se esse [modelo confessional] é o caminho que devo trilhar ou se vou abrir mão desse caminho por não acreditar no confessionalismo dentro da escola pública por ser laica".
>
> "A Lei Federal diz que é obrigatório para a escola e facultativo para o aluno, mas também diz na Constituição que faz parte da formação integral da pessoa humana. Se a pessoa humana tem que ser formada num todo (...), tem que ser trabalhada a questão da dimensão religiosa dentro de seu cerne, de seu princípio, que são os valores éticos e o transcendente. E tomando a cultura da realidade brasileira, o transcendente é Deus. Apesar de que devemos mostrar outras culturas, outras religiões..."
>
> "Trabalharemos a questão dos valores, dignidade humana, e também cidadania, trabalhando a questão da pessoa humana como um ser religioso, não somente como ser social, um ser político, e motivado por essa questão religiosa fazer seu papel. E existe um pedido por parte da coordenação de trabalharmos Jesus Cristo como paradigma de pessoa humana". [5]

Vê-se como nessas visões o argumento desliza entre a contestação e a aceitação da confessionalidade, entre a centralidade de Deus e a necessidade de mostrar "outras culturas". Nelas, o ensino religioso é ao mesmo tempo facultativo e imperativo, conseguindo, ademais, conciliar princípios religiosos com outros tidos como seculares.

Não tive acesso a nenhum exemplo correspondente para o caso de São Paulo. Mas não é preciso entrevistar os professores para perceber também aí a existência de ambigüidades e a possibilidade de deslizamentos quanto ao sentido que toma o ensino religioso em escolas públicas. Se na definição dos professores que elaboraram o material que serviu à

---

[5] A entrevista foi realizada por Luciane Rocha, que atuou na pesquisa que venho coordenando. Uma visão mais geral sobre esse professor e a escola em que trabalha foi oferecida no seminário "Religião na Escola", realizado em 06.12.2005 (Giumbelli, 2005).

capacitação promovida pela Secretaria Estadual de Educação predomina um distanciamento compatível com a abordagem histórica e sócio-antropológica[6], o tom já se modifica quando passamos à visão de duas pessoas que participaram da equipe de capacitação:

> "A abordagem, em termos mais estritos, procura oferecer uma visão sobre o 'fenômeno religioso' considerado na sua pluralidade e no vínculo indissociável entre textos e práticas. As religiões devem ser apresentadas como parte de um patrimônio cultural histórico coletivo e como constitutivas das identidades pessoais. Mas a proposta guarda ainda uma ambição maior: discutir 'valores' e 'princípios éticos', estimulando-se a 'tolerância ativa' e a 'compreensão do *outro*'. Através do 'conhecimento da religião do outro' (e sem partir do pressuposto de que 'todas as religiões são boas'), pretende-se 'compreender a existência de pontos comuns éticos e de convivência em grupo nas mais diferentes culturas'". (Vianna, Bellotti e Bassini, *apud* Giumbelli, 2004, p. 55).

Vejamos agora como o Secretário de Educação, ao apresentar o mesmo material, expressou sua visão. Os "valores e princípios éticos" aqui evocados ganham um acento mais moral, compatíveis com certas ênfases religiosas.

> "O ensino religioso tem de ser uma ponte que conduza os estudantes ao caminho do bem, aos valores humanistas construídos com as bases sólidas do amor, da fraternidade, da bondade, da honestidade, da humildade e, principalmente, do respeito àqueles cujas opiniões divergem das nossas. São conceitos, infelizmente, cada vez mais escassos num mundo onde prevalece a coisificação provocada pelo materialismo. É papel dos educadores lutar para reverter esse quadro, sob pena de comprometermos a qualidade do futuro das novas gerações" (Gabriel Chalita, *apud* Lui, 2006, p. 74).

Por fim, vejamos os termos do decreto de junho de 2002, que ratifica o entendimento imprimido pelo Conselho e a Secretaria estaduais de educação e ao mesmo tempo introduz uma condição religiosa:

> "O Ensino Religioso (...) terá caráter supraconfessional, devendo assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, e fundamentar-se em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores universais presentes em todas as religiões". (*apud* Lui, 2006, p. 121).

Enfim, parece que, ao considerarmos os casos de Rio de Janeiro e São Paulo, a questão dos "valores", em toda sua ambiguidade e polissemia, vem se tornando crucial. Ela pode ser o ponto de encontro entre modelos diferentes de ensino religioso em escolas públicas. E ela se configura em um campo semântico que evoca uma relação necessária

---

[6] A Resolução 21, de 29.01.2002, do Conselho Estadual de Educação, estipula o conteúdo da disciplina em termos de "História das Religiões", cf. Lui (2006, p. 114).

entre religião, moral, civismo e cidadania. Eis aí um tema cujo entendimento precisamos aprofundar em nossas pesquisas.

RUMO A UM PANORAMA NACIONAL

Os comentários que se seguem derivam de uma primeira análise de dados levantados no âmbito do projeto "Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil:definições normativas e conteúdos curriculares", desenvolvido no ISER sob minha coordenação, com recursos providenciados pelo edital PROSARE 2007[7]. O principal resultado da pesquisa consiste na obtenção e organização de uma série de informações sobre a situação do ensino religioso em 12 estados brasileiros (RS, SC, PR, GO, MS, RJ, MG, AL, PB, PI, PA, AP). Os estados foram selecionados com base nos seguintes critérios: existência de informações prévias sobre implementação da disciplina, diversidade regional e diversidade religiosa. A partir de três pólos, foram realizadas visitas para o levantamento de dados junto a instituições e pessoas. Esses dados foram sistematizados de acordo com os objetivos da pesquisa, que se expressam nos comentários abaixo, de natureza ainda preliminar.[8]

O campo dos agentes

Em um primeiro momento, procura-se apresentar, em forma esquemática, o conjunto de agentes envolvidos na implementação do ensino religioso em escolas públicas. A base para essa apresentação são os dados levantados nos 12 estados já discriminados; mas, por ora, o que se busca é uma apresentação que contorne as especificidades locais, algumas das quais consideradas a seguir.

- Órgãos relacionados à formulação e execução de políticas educacionais: Secretarias estaduais e Conselhos estaduais de educação. Esses órgãos, em casos de estados onde não ocorreram legislações específicas (o que envolveria Assembléias de Deputados e cúpulas de governo), são também responsáveis pela normatização do ensino religioso. Quanto ao órgão executivo (Secretaria de

[7] Para informações sobre os editais PROSARE, consultar www.ccr.org.br.

[8] Para mais informações sobre a pesquisa, com apresentação de um quadro sinótico acerca dos 12 estados, consultar www.iser.org.br.

Educação), há ocorrências, em certos estados, que apontam para um setor específico ao qual se atribui o tema do ensino religioso.

- Entidades que congregam membros ou representantes de confissões religiosas e se apresentam como interlocutores da política pública para o ensino religioso. Trata-se, em geral, de conselhos, com graus variados de institucionalidade e de aproximação com as instâncias mencionadas no primeiro item. Quase sempre constituídos após 1997, para responder ao § 2º. do artigo 1º. da lei federal 9.475 (LDB).

- Instituições que oferecem formação ou capacitação para a docência em ensino religioso. Podem tomar a forma de cursos de curta duração e intermitentes, mas nota-se o surgimento ou a consolidação, nos últimos dez anos, de cursos universitários, em nível de graduação, especialização e mesmo pós-graduação. Alguns desses cursos e iniciativas mantêm vínculo com estruturas confessionais, com grau maior ou menor de inserção no universo acadêmico legitimado.
-

Esses três itens não cobrem a dimensão legislativa, quando essa ocorre nas Assembléias de Deputados ou em cúpulas de governo. A ênfase é mesmo sobre a implementação de uma política pública – e menos na sua definição em esferas que estão além do universo da política educacional. O mapeamento mais profundo dos debates que cercam o ensino religioso certamente revelaria outros agentes: além de parlamentares, jornalistas, associações e sindicatos de professores, etc. Em muitos casos, lideranças e representantes de confissões religiosas específicas aparecem independentemente das instâncias descritas no segundo item, o que nem sempre foi possível registrar. Mais fácil de perceber é quando tais confissões constituem iniciativas que incidem sobre o terceiro item. Contudo, fica também de fora o universo das escolas nas quais se oferece efetivamente a disciplina de ensino religioso, o qual não pôde ser coberto pela pesquisa em questão.

Mesmo com tais limitações, é possível considerar esses três itens como uma espécie de matriz para dar conta de diversos aspectos sobre a definição do ensino

religioso em cada um dos estados. Boa parte dos comentários que se seguem deriva dessa possibilidade. Algumas dimensões substantivas – que tocam no conteúdo atribuído ao ensino religioso – serão menos privilegiadas, pois sua análise requer um empreendimento mais alentado.

3.2.

As normas que vêm sendo elaboradas no âmbito dos estados brasileiros derivam de quatro fontes: Assembléias Legislativas, Poder Executivo (decretos), Secretarias de Educação e Conselhos de Educação. Há estados nos quais não há lei ou decreto (Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Paraíba, Pará e Amapá; em Minas Gerais, a lei é tardia), deixando-se a regulamentação para Secretarias e Conselhos. Dentre os estados pesquisados, apenas no Rio de Janeiro não houve intervenção do Conselho Estadual de Educação. Um levantamento que atinja todos os estados poderá oferecer uma visão completa sobre a relação entre as quatro fontes de normatização.

O mesmo levantamento permitiria consolidar uma constatação do mapeamento produzido pela pesquisa: o predomínio da singularidade. Confirmando impressões e diagnósticos iniciais, notou-se que não se construíram, a partir deste ou daquele estado, modelos que fossem seguidos ou adaptados por outros. Apenas em estados do Norte e Nordeste é que se nota algumas formulações semelhantes, evidenciando alguma inspiração comum. A singularidade se afirma mesmo diante da opção por um modelo de ensino religioso não “confessional”. A divisão dos alunos de acordo com credos, atendidos por docentes e conteúdos correspondentes, caracteriza o modelo “confessional”. Este saiu vitorioso no Rio de Janeiro, e também no Espírito Santo e Bahia (os dois últimos não cobertos pela pesquisa). Nos demais, os termos usados para definir a opção adotada são “supra-confessional” (Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e “interconfessional” (Paraíba), mas isso cobre apenas três casos (quatro, se acrescentarmos São Paulo); ou seja, na maioria das normas, não se rotula o modelo de ensino religioso adotado, embora se possa perceber a opção pelo modelo não confessional. O que não elimina ambigüidades, como mostra o caso de Minas Gerais, onde até 2005 atribuía-se ao Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso, uma

instituição católica, o cadastramento e formação dos docentes da disciplina. Em vários estados o peso católico se evidencia não na normatização, mas pela presença de suas referências e agentes em posições importantes da estrutura de implementação do ensino religioso.

Algo que merece menção é a afirmação recorrente, nas normas, de referências pluralistas ou encompassadoras quando se trata de diversidade religiosa. Muitas normas estão pautadas, quanto a princípios, pela constatação e respeito à diversidade religiosa, atribuindo ao ensino religioso o dever de conhecimento e reconhecimento das múltiplas expressões da vida religiosa. Ao lado disso, são comuns expressões – como "transcendente", "sagrado", e mesmo "fenômeno religioso" – que pressupõem um campo comum entre as confissões e tradições, sem pretender anular suas diferenças. Mesmo no modelo "confessional", no qual esse campo comum é recusado, nota-se a presença de formulações, inspiradas no texto da lei 9.475, que mantêm o apreço ao pluralismo. No caso do Rio de Janeiro, esse pluralismo é na prática bastante limitado pela forma de implementação da disciplina, que confere posição privilegiada para católicos e evangélicos. Em outros estados, a opção por outros modelos não anula efeitos semelhantes, por conta da atenção diferenciada aos agentes religiosos por meio de mecanismos cuja descrição demanda ainda maior conhecimento. Ou não contempla, necessariamente, aspectos importantes. Por exemplo, a legislação em Santa Catarina é clara quanto a prever alternativas para alunos que optam por não freqüentar o ensino religioso; já a de Goiás nada oferece sobre isso.

Nota-se ainda uma diversidade de mecanismos para a implementação do ensino religioso por parte dos aparatos estatais. Alguns estados vêm construindo estruturas consistentes para essa implementação. Um ponto fundamental é multiplicação de agentes, dentro do organograma da Secretaria de Educação ou da administração da rede escolar, aos quais compete cuidar do ensino religioso. Os estados da região sul, Minas Gerais e Goiás se destacam nisso. Vale detalhar o caso de Minas Gerais: cada Superintendência regional de ensino (são 46 no estado) abriga uma Comissão Regional de Educação Religiosa, que ficam sob o comando de uma Comissão Central de Educação Religiosa. É preciso, claro, verificar a efetividade desse mecanismo que visa fazer chegar às bases da rede escolar as definições oriundas de seu topo. No Rio de Janeiro, um mecanismo semelhante tem pouquíssimos efeitos, mas isso não deixa de ter

a ver com a fragilidade do órgão estatal em um modelo confessional, uma vez que se delega às confissões a definição de conteúdo e a orientação docente.

Ao contrário, parte da força do órgão estatal pode estar relacionada com as articulações que ocorrem entre ele e outras instâncias atuantes na implementação do ensino religioso. Essas articulações são mais consistentes novamente nos estados já citados: região sul, Minas Gerais e Goiás. Em quase todos esses casos, há instituições importantes atuando na formação docente e há interlocução com entidades que pretendem representar ou agregar confissões religiosas. Na Paraíba, onde existem essas características, não percebemos, contudo, o mesmo grau de estruturação. É um caso que merece uma observação atenta ao que vai ocorrer. Pará (sem entidade inter-religiosa e com dilemas na formação docente), Piauí (sem entidade inter-religiosa e com dilemas na formação docente), Amapá (sem entidade inter-religiosa e sem formação docente consolidada), Alagoas (ausência de ambos), Mato Grosso do Sul (ausência de ambos) e Rio de Janeiro (ausência de ambos) confirmam a regra.

Outros trabalhos tratarão de detalhar e aprofundar as observações aqui esboçadas. E outros levantamentos ou pesquisas mais específicas poderão contribuir para dar mais extensão ao mapeamento visado. Com isso, teremos as condições para avançar naquilo que consiste, a meu ver, em uma tarefa fundamental no debate, intelectual e político, sobre religião e espaço público no Brasil: relacionar as discussões sobre laicidade a configurações específicas de interação entre agentes estatais, confissões e representantes religiosos e, ainda, setores da sociedade civil. Penso que as abordagens sobre o ensino religioso podem trazer contribuições valiosas nesse campo.

REFERÊNCIAS

ASAD, Talal. “Trying to understand French Secularism”. In: H. de Vries e L. Sullivan (orgs.). *Political Theologies – public religions in a post-secular world*. Nova Iorque: Fordham University Press, 2006.

BADER, Veit. "Religious pluralism. Secularism or priority for democracy?". *Political Theory*, 27 (5), 1999, p. 597-633.

CARNEIRO, Sandra de Sá. “Religião, política e educação no Rio de Janeiro”. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 13, 2006.

CARNEIRO, Sandra de Sá e GIUMBELLI, Emerson. “Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro”. In: Revista Contemporânea de

Educação (publicação eletrônica da Faculdade de Educação da UFRJ), n. 2, dezembro 2006. http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/egiumbelli.pdf

CAVALIERE, Ana Maria. "O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas". *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 37, 2007, p. 303-332.

CUNHA, Luiz Antônio. "O ensino religioso na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – política e legislação". In: R.A Lorea (org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio e CAVALIERE, Ana. "L'enseignement religieux dans les écoles publiques brésiliennes: formation de modèles hégémoniques". Texto apresentado no Colloque international d'éducation comparée, Centre International d'Etudes pédagogiques (CIEP), Sèvres (França), 19 a 21 de outubro de 2005.

GIUMBELLI, Emerson. *O Fim da Religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar/PRONEX, 2002.

GIUMBELLI, Emerson. "Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios". In: *Estudos Avançados*, n. 52, dezembro de 2004, p. 47-62.

GIUMBELLI, Emerson. "O fim da linha: ensino religioso em uma escola na Baixada Fluminense". Apresentado no Seminário "Religião na Escola: pontos e contrapontos", promovido pelo Núcleo de Estudos da Religião (DPCIS, UERJ), pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (UFRJ) e pelo PRONEX "Movimentos Religiosos no Mundo Contemporâneo", Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 2005.

GIUMBELLI, Emerson e CARNEIRO, Sandra de Sá. *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias*. *Comunicações do ISER*, 60, 2005.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUI, Janayna Alencar. *Em Nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MOUFFE, Chantal. "Religião, democracia liberal e cidadania". In: Burity e Machado (orgs.). *Os Votos de Deus*. Recife: Editora Massangana, 2006.

SCAMPINI, José. *A liberdade religiosa nas constituições brasileiras. Estudo filosófico-jurídico comparado*. Petrópolis: Vozes, 1978.

WILLAIME, Jean Paul (org.). *Des Maîtres et des Dieux: écoles et religions en Europe*. Saint-Etienne: Belin, 2005.